

# Éléments d'analyse du prérapport Thélot

## Contre-propositions

Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes (GRIP)  
10 octobre 2004

Le 15 Août 2003, dans la *Note technique du GRIP à l'attention de la représentation nationale* intitulée "Éléments sur l'état de l'enseignement en France"<sup>1</sup>, le GRIP écrivait :

[Introduction, page 2]

**La situation appelle un diagnostic lucide** dégagé de tout a priori idéologique.

A cet égard, le débat sur l'école souhaité par M. le Président de la République ne peut être confisqué encore une fois, comme il l'est depuis des décennies, par les mêmes groupes de pression et les mêmes "experts" dont les explications dilatoires et les remèdes en trompe l'oeil nous ont conduits dans l'ornière.

À l'opposé du discours hégémonique qui structure et pilote l'appareil éducatif en s'appuyant sur des considérations sociologiques, sociétales ou managériales qui privilégient des facteurs externes à l'école, sur lesquels il est impossible d'agir et auxquels il ne reste plus qu'à *s'adapter*, l'analyse du GRIP est que le médiocre rendement de notre enseignement, notamment au regard des sommes engagées très souvent pour tenter de remédier aux dysfonctionnements qu'il a lui-même créés, s'explique avant tout par **la disparition de programmes cohérents et de progressions construites**. A partir de là, **une spirale de baisse continue des exigences** s'est engagée, condamnant à l'inadaptation une institution scolaire de moins en moins capable d'assurer l'évaluation et l'orientation des élèves au niveau du secondaire et du supérieur.

Reconstruire les programmes, redéfinir les progressions, en d'autres termes **rescolariser l'école**, telles sont les urgences qui s'imposent à tous.

/.../[Conclusion, page 8]

### Pour un débat centré sur les connaissances fondamentales et pérennes

Pour mettre fin à cette spirale infernale, nous proposons que le *débat national sur l'école* - soit centré sur la question des contenus et des programmes et basé, *au préalable*, sur un bilan *sérieux*<sup>2</sup> et *historique*<sup>3</sup> de leur degré d'assimilation réelle.

- dans un premier temps, traite exclusivement des contenus d'enseignement du primaire<sup>4</sup> et en particulier du français et de l'arithmétique car

- ils sont fondamentaux, et il est illusoire de prétendre relever le niveau des exigences du secondaire avant une réforme *effective* du primaire. Les comparaisons historiques à ce niveau de scolarité obligatoire sont faciles puisque le primaire est depuis 1880 un enseignement pour tous : l'alibi de la massification ne peut être employé pour justifier une baisse de niveau.

- les témoignages montrent que c'est leur non maîtrise au niveau du collège, du lycée et même de l'enseignement supérieur qui sont la cause principale des difficultés des élèves.

Ceci signifie que les autres sujets proposés pour le débat ou mis en avant par les médias : l'autorité dans les établissements, la prévention de la violence, l'égalité des chances et la mission des enseignants<sup>5</sup>, la mixité à l'école ou l'ennui au collège, lorsque leur choix n'a pas pour simple fonction de masquer ou justifier l'échec massif du système scolaire, sont au mieux

<sup>1</sup> [http://michel.delord.free.fr/grip\\_an.pdf](http://michel.delord.free.fr/grip_an.pdf)

<sup>2</sup> Ceci implique que ce ne soient pas toujours les mêmes organismes, à la fois juges et parties de l'institution, qui en aient la seule responsabilité.

<sup>3</sup> Une comparaison historique est nécessaire car elle n'est pas aveugle, comme les comparaisons internationales, à de potentiels mouvements communs de dégradation.

<sup>4</sup> Si la commission ne l'a pas fait, nous l'avons fait pour notre compte et accompagné de propositions positives dans **SLECC : Savoir Lire Ecrire Compter Calculer** ( <http://michel.delord.free.fr/slecc.pdf> )

<sup>5</sup> <http://www.premier-ministre.gouv.fr/fr/p.cfm?ref=40270#nowhere>

des questions dérivées<sup>6</sup> qui devront naturellement être traitées mais lorsque la question principale l'aura été.

## I) Eléments d'analyse du prérapport

Après le déroulement du Grand débat et la publication du prérapport, et en envisageant seulement quelques points parmi ceux traités dans notre texte de l'an dernier, nous constatons

- *qu'aucune des recommandations fondamentales que nous faisons n'a été suivie et que l'on en a même pris le contre-pied*

- *que le contenu du prérapport poursuit la spirale infernale de baisse continue des exigences que nous dénonçons, et met en place des mesures de « fuite en avant » qui ne feront que la poursuivre.*

*Le prérapport poursuit la spirale infernale de baisse continue des exigences disciplinaires:*

Nous serons très bref sur ce point, qui suffit à montrer la pertinence de notre analyse de l'an dernier, tant il est évident. Un exemple caractéristique est l'ensemble des propositions du prérapport concernant la scolarité obligatoire (Page 39): sont considérés comme enseignements optionnels, de la 5<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, "les mathématiques, lettres, sciences, humanités, travail manuel et langues vivantes"...<sup>7</sup>

*Aucune des recommandations fondamentales que nous faisons n'a été suivie*

### 1) Instruction, programmes, éducation, compétences

Nous mettons l'accent sur les programmes et les contenus disciplinaires, *c'est-à-dire sur la mission fondamentale d'instruction de l'école*, le prérapport, à l'inverse, poursuit et amplifie la tendance qui consiste à sous-estimer l'importance des programmes, à réduire le contenu de l'enseignement à des compétences et à valoriser l'importance de l'éducation par rapport à celle de l'instruction, tendance que l'on trouvait clairement énoncée dans les ouvrages antérieurs de membres influents de la commission<sup>8</sup>.

En effet, prétendant recentrer l'école sur le *socle commun* des enseignements fondamentaux, il profite de cette formulation pour diminuer encore l'importance des programmes dans la définition des objectifs de l'école : " *Le socle commun se définit avant tout par ses finalités.... Il ne s'agit donc pas de contenus de programmes* "(pages 33-34).

Il dépouille ainsi doublement l'école de son rôle instructif :

- il diminue encore davantage les connaissances à enseigner (*voir la page 39 déjà citée*) en les réduisant à des compétences sans aucun caractère théorique, les disciplines enseignées étant considérées comme n'ayant pas d'intérêt en soi<sup>9</sup> (on s'étonnera ensuite que les élèves s'ennuient !!!)
- il la charge en outre de tâches éducatives qu'elle est incapable d'assurer.

Ainsi, dans la définition du socle, le rapport s'attarde longuement sur des points discutables tels que les "règles de comportement", le "vivre ensemble", dans des perspectives qui paraissent réductrices et infantilisantes. Les "règles de comportement" sont une nécessité, certes, mais qui, dans leur substance générale, relèvent de valeurs personnelles qui n'ont pas à être définies par des *Recueils de Lois et Règlements*. Quelles que soient les dérives de la cellule familiale, l'école ne peut s'y substituer sans perdre sa nature même. On voit de plus depuis au moins deux décennies les effets réels de l'utopie énoncée d'une école qui éduque en diminuant l'instruction : elle prétendait enseigner pompeusement des *principes de vie*, elle n'arrive même plus à réaliser le minimum de discipline nécessaire non par principe mais pour que la majorité de la classe puisse écouter un cours. Au nom du primat de l'éducation sur l'instruction, on a donc même

<sup>6</sup> Que reste-t-il de l'autorité d'un enseignant

i) lorsqu'un élève qui ne fait rien passe dans la classe supérieure pour satisfaire la gestion des flux ?

ii) lorsque l'on sabre les contenus enseignés qui sont la seule source d'une autorité fondée sur le savoir et donc éloignée de tout autoritarisme ?

<sup>7</sup> Pour de plus amples explications, lire le *Communiqué du GRIP du 27/09/2004*  
<http://michel.delord.free.fr/thelot27092004.pdf>

<sup>8</sup> Que l'on trouvait par exemple dès 1999 dans *Réussir l'école, Pour une politique éducative* de Claude Thélot et Philippe Joutard.

<sup>9</sup> " *L'enseignement d'une discipline trouve une justification non en elle-même mais dans les compétences et comportements que les élèves peuvent acquérir à travers elle*" (C. Thélot et P. Joutard, *Réussir l'école*, p. 179)

perdu les effets éducatifs de l'instruction qui, comme la discipline, " ne sont pas des devoirs moraux à proprement parler, mais seulement des nécessités résultant du fait matériel de la réunion d'un grand nombre d'enfants dans un même local, sous un même maître qui doit suffire à tout et à tous. Ce sont autant de gênes et de limites à la liberté, à la spontanéité, à la gaieté de l'enfance, qu'il nous est impossible d'éviter, mais qu'il serait absurde d'ériger en axiomes ou de prendre sérieusement comme points essentiels de discipline. Ils ne constituent pas la discipline, ils en font plutôt l'embarras et la complication." (Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire au Ministère de l'Instruction Publique à partir de 1879).

Le GRIP considère que l'autorité du maître et de l'institution doit provenir du développement par les maîtres de la soif initiale de connaître des élèves, du respect naturel ainsi renforcé qu'inspirent le savoir, la reconnaissance du mérite, le sens de l'effort - au delà bien entendu des mesures de discipline générales nécessaires pour assurer la sécurité et le bon fonctionnement des établissements. Ces objectifs ne peuvent pas être atteints si l'institution ne retrouve pas sa crédibilité en matière de transmission des connaissances et d'évaluation des résultats. A notre sens, ce n'est ni le travail ni la motivation des enseignants de terrain qui sont en cause. La motivation des élèves, quant à elle, est fonction de leur perception de l'intérêt de l'environnement éducatif qui leur est proposé, en termes de la possibilité qu'ils ont de s'y impliquer, en termes de connaissances à acquérir et de débouchés professionnels. Cette motivation ne se décrète pas a priori, et il serait illusoire de croire que l'on peut agir sur elle seulement par des actions de communication<sup>10</sup>, par des mesures démagogiques reculant les véritables échéances, ou par une meilleure concertation avec les parents.

## 2) Organes d'évaluation

Nous réclamions un *bilan sérieux et historique des contenus, des programmes et de leur degré d'assimilation réelle* en l'opposant à la qualité médiocre des bilans faits par les organismes en place que sont la DEP et le HCEE.

Nous voudrions donner un seul exemple de ce que nous avançons qui montre qu'il ne s'agit pas seulement de qualité médiocre (le raisonnement statistique sur le redoublement est par contre un exemple de cette médiocrité<sup>11</sup>) mais de falsification historique.

L'enseignement la géométrie fait partie des enseignements sinistrés à un tel point que Antoine Bodin, membre du GEPS de mathématiques, cite "*les tests sur la géométrie dans l'espace, en 1986, tellement mauvais que les résultats ne furent jamais publiés par le Ministère*"<sup>12</sup>. Lors de la comparaison organisée par la DEP sous la direction de C. Thélot entre la génération de 1995 et celles des années 20, on a supprimé de la comparaison la géométrie en prétendant qu'il n'y avait pas d'épreuves concernant la géométrie au certificat d'études, *ce qui est tout simplement faux*<sup>13</sup>, ce qui ne pouvait que favoriser l'appréciation sur la génération les élèves de 1995 par rapport à celles des années 20.

Bien sûr, nous ne trouvons aucune évaluation sérieuse du travail de la DEP/ DPD. Quant au Haut Conseil de l'évaluation de l'École (HCEE), il est dissous (page 45) sans bilan sérieux (tout comme le CNP d'ailleurs).

## 3) En conclusion

*Les membres du GRIP considèrent de manière quasi-unanime que le texte du (pré)rapport Thélot n'est pas amendable* car il semble avoir perdu de vue que la mission de l'école est avant tout d'instruire. Ce sont les fondements même de la philosophie qui a guidé la rédaction de ce texte que nous récusons. Le groupe "Sauver Les Lettres" y voit de son côté "*derrière les bons sentiments, des intentions redoutables, des catastrophes à venir*".

<sup>10</sup> Nous visons ici particulièrement la proposition du rapport Thélot visant à instaurer au collège un enseignement « d'éducation aux choix (aux projets personnels des élèves) » de 50 à 70 heures annuelles : l'élève devrait ainsi dilapider ces heures précieuses à apprendre à faire des choix entre des projets de poursuite d'études, des projets professionnels, etc, et cela, bien entendu, sans avoir accès aux contenus réels puisque ceux-ci auront été évacués des programmes !

<sup>11</sup> Lire *Note technique sur le redoublement* (Juin 2004) : <http://michel.delord.free.fr/redoub.pdf>

<sup>12</sup> In *Conférence à la Cité de l'Espace, 15/01/2003* : [http://apmep.tlse.free.fr/calendrier/documents/conference\\_A\\_Bodin.pdf](http://apmep.tlse.free.fr/calendrier/documents/conference_A_Bodin.pdf)

<sup>13</sup> Pour plus de précisions et des références exactes, lire :

N comme Niveau <http://michel.delord.free.fr/propter.pdf>

A propos de la comparaison organisée par la DEP <http://michel.delord.free.fr/cep96.pdf>

*Le GRIP refusera de cautionner explicitement une quelconque version de ce rapport, quand bien même serait-elle fortement amendée, ne serait-ce que pour soutenir la démarche des membres de la commission Thélot qui se sont portés démissionnaires.*

En réalité, le rapport ne s'interroge donc à aucun moment sur les orientations issues de la "révolution scolaire" des trois ou quatre dernières décennies, qui pourraient expliquer les difficultés actuelles (illettrisme, dyscalculie, chute du nombre des étudiants dans les filières scientifiques). Bien plus, il les sanctifie et les poursuit. *A contrario* Marc Fumaroli, de l'Académie Française, écrivait dans l'hebdomadaire Le Point de fin septembre 2004 : "*N'aurait-on pas plutôt affaire à un Parti révolutionnaire institutionnel sur le déclin ? Il redoute tout bilan de sa révolution. Ne nous laissons pas intimider : notre éducation est à revoir*". Evitant de procéder à un véritable bilan des dernières réformes, le rapport Thélot ne peut établir aucun plan de route crédible.

De plus, les mesures concernant la redéfinition des missions des enseignants nous semblent devoir inscrire dans leur statut la diminution de la part instructive déjà fort réduite en pratique, conduire à un nouvel alourdissement de leurs tâches, à un renforcement injustifié du contrôle administratif, à une réduction de l'autonomie pédagogique, alors que la mission essentielle des enseignants, celle de la transmission du savoir, est déjà très difficile à assumer aujourd'hui. Le souhait affiché de polyvalence des enseignants au collège aboutira nécessairement à une nouvelle dégradation de la qualité de la formation disciplinaire initiale. Ceci est d'autant plus criant que l'Université elle-même est fortement déstabilisée et ne peut plus garantir un niveau de formation suffisant aux futurs jeunes professeurs. Mais, *a contrario*, il est évident que ces vues sont en phase avec le panorama général du rapport Thélot qui, plutôt que de viser la transmission des connaissances, reprend des mesures préconisées depuis au moins 25 ans<sup>14</sup>, caractérisées par le désir de conjuguer des économies de gestion à court terme<sup>15</sup> et celui-ci de formater les élèves à une norme sociale<sup>16</sup>. La situation ressemble ici à celle du redoublement<sup>17</sup> : contrairement aux objectifs avancés, ces mesures se sont en réalité révélées très coûteuses à terme et éminemment pernicieuses sur le plan de la transmission des connaissances.

Le GRIP rejette donc le rapport Thélot et propose en lieu et place de celui-ci des orientations conduisant à des réformes structurelles s'appuyant sur une véritable analyse de la situation actuelle et sur une philosophie entièrement différente de l'école, tournée vers la transmission des connaissances.

Le lecteur trouvera ci-dessous un résumé des principales orientations que le GRIP préconise. Elles ont pour but de diriger résolument notre pays vers le futur prévisible, caractérisé par une explosion des connaissances, une forte compétition internationale et un rôle accru de l'intelligence et du savoir pour le développement des nouvelles technologies. Nous sommes conscients qu'il s'agit seulement de propositions générales qui devraient être expliquées plus en détail. Il faut souligner aussi qu'après plusieurs décennies d'errements, le système éducatif se trouve dans un état tel qu'il ne serait pas capable de digérer immédiatement toutes les réformes souhaitables. Seul un bilan sincère de la situation sera à même de mobiliser les énergies nécessaires souvent déçues par de multiples réformes inadéquates, et d'indiquer des pistes claires à un corps enseignant désorienté par un certain Volapük pédagogue et par l'écart entre les prétentions des réformes imposées et la réalité des résultats obtenus. Il faudra envisager des paliers successifs, notamment pour les réformes visant les collèges et les lycées. Nous pensons cependant

- que les propositions concernant l'école primaire pourraient être implémentées très vite, particulièrement avec des enseignants volontaires - et nous savons grâce aux contacts que nous entretenons avec eux qu'il y en aurait un nombre très substantiel.
- que, pour les niveaux supérieurs, il faudra envisager rapidement des mesures transitoires que nous ne détaillerons pas ici, mais que nous sommes bien entendus disposés à étudier.

Une dernière remarque : ***nous pensons que la réforme des programmes, c'est-à-dire du contenu qui doit être enseigné et su, est une condition sine qua non de réalisation des mesures particulières et des***

<sup>14</sup> Rapport Rancurel par exemple en 1979

<sup>15</sup> "Un personnel unique, utilisable pour des emplois variés et selon des horaires mieux ajustés aux dimensions des collèges, répondrait de manière plus souple aux besoins éducatifs et aux nécessités d'encadrement." (Rapport Rancurel)

<sup>16</sup> "[Le collège] est unique et obligatoire. Au moment où son évolution le fait accéder à la socialisation, l'adolescent fait l'expérience d'une collectivité à laquelle on ne peut échapper. D'où le devoir de faire du collège une communauté pour [Apprendre ? Pas du tout - 06/10/2004]

- prévenir tout phénomène de marginalité, car le collège est destiné à tous les jeunes (français ou vivant en France) ;

- prendre soin de ses membres sur le plan pédagogique et personnel et prévenir les phénomènes d'inadaptation, de rejet, de contestation violente" (Rapport Rancurel)

<sup>17</sup> Cf. Note technique sur le redoublement (Juin 2004) déjà cité.

*réformes structurelles nécessaires. Tout au contraire, sans une complète réévaluation des programmes actuels, les meilleures mesures ne pourraient aboutir qu'à des résultats très éloignés des effets recherchés.*

## II. Réévaluation des programmes, des contenus et des objectifs

De manière générale, l'enseignement doit procéder de l'élémentaire à l'élaboré plutôt que l'inverse. Il faut cesser de prétendre que l'élève est capable de reconstruire seul ses savoirs ou d'analyser d'emblée des situations très complexes pour en tirer des éléments particuliers utilisables. Il faut au contraire mettre les élèves en situation d'appréhender des notions fondamentales à partir de la culture et du savoir tels qu'ils ont été patiemment construits et reconstruits au cours des siècles, sans oublier bien entendu de leur laisser une marge d'initiative, de réflexion et d'exploration (contrairement à un certain discours pédagogue souvent ressassé, ces démarches ne s'opposent nullement). On préférera a priori les méthodes d'apprentissage éprouvées aux nouveautés aléatoires n'ayant pas subi l'épreuve de la réalité.

Dans une certaine mesure, l'état actuel des programmes, en particulier dans le secondaire, reflète un rapport de forces entre les disciplines qui s'est établi d'une manière souvent fortuite. A la suite des abus induits par certaines réformes comme celle des "mathématiques modernes", on a assisté dans la dernière décennie à un véritable dénigrement de tout ce qui constituait la substance intellectuelle des contenus éducatifs, aboutissant aujourd'hui à des programmes incohérents et déstructurés. Il convient au contraire d'éviter les rivalités entre disciplines et de les mettre au service les unes des autres. L'initiation aux sciences expérimentales doit ainsi être repensée en coordination avec l'enseignement du calcul, de la géométrie, du raisonnement, de la modélisation mathématique; elle doit absolument éviter la cacophonie expérimentale qui est hélas devenue la norme pédagogique actuelle<sup>18</sup>.

Les programmes doivent être rédigés de manière concise, fixer des objectifs clairs et bien délimités. Ils doivent être pensés pour avoir une durée de vie aussi grande que possible, ce qui suppose que l'on mette l'accent sur les savoirs pérennes et que l'on sorte de la situation actuelle d'incohérence. Ils nécessitent de plus un regard disciplinaire sur toute la progression primaire-collège-lycée- université.

### \* Primaire<sup>19</sup>

Il est indispensable de préconiser un retour aux méthodes syllabiques de lecture; d'enseigner l'orthographe et la grammaire de manière systématique et approfondie; d'enseigner la numération en simultanéité avec les 4 opérations dès le CP, permettant une répétition suffisante et la consolidation progressive de l'apprentissage; En fin de primaire, l'observation de la nature et les leçons de sciences expérimentales doivent donner lieu à une mise en oeuvre de lois quantitatives simples (proportionnalité, règle de trois, calculs d'aires, de volumes ...)

### \* Collège

A la suite des apprentissages fondamentaux délivrés par le primaire, le Collège est un cycle de consolidation et d'approfondissement. Afin que tous les talents puissent être valorisés, il paraît nécessaire d'envisager une diversification entre différentes voies (générale, technique), par exemple au niveau de la 4<sup>ème</sup>. La voie technique doit être considérée comme une alternative aussi exigeante que la voie générale<sup>20</sup>, mais avec des objectifs plus concrets et professionnellement plus ciblés. Il conviendra bien sûr de prévoir dès la 6<sup>ème</sup> (et avant) des dispositifs d'adaptation, de soutien et de passerelles pour les élèves en difficulté, par exemple sous forme de groupes de niveau dans les disciplines où un tel dispositif est adapté (mathématiques, langues vivantes), bien qu'une politique saine de passage dans la classe supérieure doive en diminuer drastiquement le nombre nécessaire. Bien entendu, il est également indispensable de maintenir, ou éventuellement de créer en plus grand nombre, des établissements spécialisés destinés à accueillir les élèves présentant des handicaps sévères ou inaptes à la vie en société (au moins temporairement).

L'enseignement spécifique de la physique/chimie devrait être repoussé à la 4<sup>ème</sup>, car il faut une base

<sup>18</sup> Sur ce point, voir le rapport remarquable d'André Vaschalde envoyé à F.Bayrou en 1996.

<http://grip.ujf-grenoble.fr/documents/vaschalde/LBayrou96.doc>

<sup>19</sup> Voir *Savoir Lire Ecrire Compter Calculer* : <http://michel.delord.free.fr/slecc.pdf>

<sup>20</sup> de manière non incantatoire mais réelle (en s'inspirant par exemple des programmes des CC industriels des années 50 ou des EPS industrielles dont le niveau théorique de troisième était bien supérieur à celui d'une seconde actuelle).

mathématique suffisante pour démarrer un tel enseignement. Il sera précédé par un cours de mathématiques et de sciences soigneusement intégrés en 6ème et en 5ème, de manière à éviter la dispersion pédagogique et (re)créer un lien naturel entre mathématiques et applications (ce cours pourra être assuré par un seul professeur ou, à défaut, par deux professeurs en étroite interaction).

Les programmes de français et de mathématiques seront entièrement revus au niveau qualitatif comme au niveau des contenus. (En mathématiques, réévaluation du raisonnement; en sciences, centrer sur quelques phénomènes et quelques lois plutôt que sur la cacophonie expérimentale - après l'observation, l'approche quantitative doit être la règle ; en français, les programmes ne seront plus enfermés dans une approche techniciste, et on leur redonnera les moyens de la compréhension littérale, littéraire et culturelle du sens des textes, ainsi que ceux d'une véritable maîtrise du français, à travers un enseignement de morphologie et de grammaire systématique et organisé.)

### \* Lycée

En dehors de quelques disciplines comme la biologie (où le caractère plus prétentieux qu'ambitieux des programmes peut donner des arguments aux partisans de l'allègement tout azimut des connaissances précises dans des domaines fondamentaux), les programmes actuels se caractérisent par un trop grand éparpillement et un manque d'approfondissement, notamment en mathématiques et en physique. Il convient donc d'envisager une plus grande diversification de la filière scientifique en redonnant un poids horaire suffisant à la ou les disciplines principales, éviter la transdisciplinarité factice et irréalisable en pratique (cf. Travaux Personnels encadrés [TPE]) : les disciplines peuvent (et doivent) intégrer des applications dans leurs programmes propres, mais celles-ci doivent être soigneusement pensées par des experts dans une véritable cohérence pédagogique disciplinaire et interdisciplinaire.

L'objectif général, qui ne sera réalisable que lorsque les réformes auront atteint complètement le lycée depuis un certain nombre d'années, doit être aussi de développer au maximum (et en tenant compte d'une diversité des savoirs beaucoup plus vaste qu'autrefois), un tronc commun de culture générale entre scientifiques et littéraires<sup>21</sup>.

## III - Mesures structurelles

### 1) Rédaction des programmes

Il faut à l'évidence un organisme chargé de la rédaction des programmes structuré par disciplines, chacune étant davantage responsable de son domaine d'action, en impliquant beaucoup plus activement les Sociétés Savantes et les Associations de Professeurs.

### 2) Organismes d'évaluation

Les organismes d'évaluation doivent être **véritablement indépendants**, rendre compte eux aussi par secteur disciplinaire en mesurant de manière non biaisée l'évolution des connaissances des élèves dans le temps.

Il convient de changer les mécanismes même de l'évaluation qui doit être centrée sur l'évaluation des progressions et non sur celles des politiques d'établissements d'autant plus si c'est à partir de critères douteux. Par exemple : Evaluer la performance des établissements en termes du **pourcentage de réussite aux examens a des effets pervers graves** (sélection sociale a priori, barèmes de notation complaisants, examens bradés). Le seul critère qui vaille est une mesure précise, certes difficile, de la quantité de connaissances acquises par les élèves – y compris ceux qui auront échoué aux examens mais qui seront éventuellement aptes à entrer dans des filières autres que celles définies par l'orientation initialement envisagée.

---

<sup>21</sup> Un tel tronc commun est bien entendu nécessaire pour assurer la possibilité d'un dialogue fonctionnel entre personnes de formations différentes. Les entreprises, l'administration, les centres de décision sont des lieux où, à l'évidence, un tel dialogue est indispensable. C'est dans cet esprit qu'un régime d'études dit de l'*égalité scientifique* avait été institué en 1923. Il fut supprimé par le ministère Carcopino en 1941.

### 3) Evaluation et orientation des élèves

#### \* Redoublements

Cette situation doit être appréciée à chaque transition (?) et pour chaque élève en fonction de ses résultats. Ceux-ci révèlent de façon objective et indiscutable ses capacités à pouvoir suivre dans la classe supérieure. En effet la montée systématique d'élèves trop faibles ne fait qu'abaisser le barycentre intellectuel du groupe. Par voie de conséquence elle abaisse du même coup le niveau des exigences du maître vis à vis de la classe et, par **effet cumulatif**, on en arrive à la situation actuelle.

#### \* Evaluation

L'accès à la classe supérieure ne peut (et donc ne doit) être apprécié que par des personnes qui ont **compétence** pour cela, à savoir le corps des professeurs. Quelle que soit leur bonne volonté, les parents ne peuvent avoir qu'une voix consultative (afin d'éclairer éventuellement le jugement des professeurs) et en aucun cas une voix décisionnaire. Il faut redonner à l'équipe enseignante la responsabilité exclusive de déterminer l'orientation des élèves à partir des choix que ceux-ci ont exprimés<sup>22</sup>. Naturellement, des erreurs d'appréciation ou des décisions mal informées sont toujours possibles; il convient donc de créer des commissions de recours formées d'enseignants distincts de l'équipe enseignante

Les épreuves qui ne permettent pas un jugement individuel sur le candidat (comme par exemple les actuels travaux personnels encadrés de terminale) seront exclues des évaluations finales.

En cas de redoublement imposé, il nous semble nécessaire de donner le droit à l'élève de changer de classe ou d'établissement.

#### \* Redonner un rôle aux examens pour les étapes clé de la scolarité

Pour cela, il convient de fixer des objectifs d'apprentissage clairs aux différents niveaux

- Entrée en 6ème<sup>23</sup>
- Brevet
- Baccalauréat. Celui-ci doit attester de la maîtrise des connaissances fondamentales nécessaires notamment pour une poursuite d'études. Son niveau s'est malheureusement considérablement érodé au fil du temps, et nous proposons donc de lui adjoindre 3 épreuves de spécialité notées de manière rigoureuse, qui n'auraient pas d'incidence sur l'obtention du baccalauréat lui-même. Ces épreuves serviraient de base (avec le carnet scolaire) à l'orientation à l'Université. La conjonction du baccalauréat et des épreuves de spécialité deviendraient alors une garantie de culture générale et une garantie à une bonne préparation à la spécialisation souhaitée.

### 4) Inspection

A notre sens le rôle de l'inspection n'est pas assumé de manière adéquate<sup>24</sup> par les corps d'inspection actuels, et ne pourra l'être tant que les programmes et leurs objectifs n'auront pas changé. Nous situons ce rôle sur trois plans.

#### a. Fonction d'évaluation et donc de notation.

Les professeurs sont des fonctionnaires et, à ce titre, sont contrôlés par l'Etat. Il vaut encore mieux qu'ils soient contrôlés et notés par des professeurs issus du sérail disciplinaire que par un personnel administratif avec toutes les dérives politiques que cela sous-tend, à condition que ces professeurs aient eux-mêmes fait leurs preuves et qu'ils soient identifiés comme des références.

<sup>22</sup> Il convient de penser également aux élèves précoces en améliorant le suivi des sauts de classe (possibilité d'anticiper un saut par des heures d'approfondissement spécifiques). Les élèves précoces qui s'ennuient deviennent parfois des élèves en échec, comme le montre une étude récente du Haut comité de la santé publique.

<sup>23</sup> A cet égard, le rattachement de la 6ème au cycle primaire nous apparaît de nature à brouiller les pistes et à "primariser" la première année de collège. La question fondamentale est plutôt de savoir si oui ou non les élèves sont aptes à entrer au collège.

<sup>24</sup> Le rôle des inspecteurs n'est pas d'être les garants de la « bonne conformité doctrinale » des enseignants. Cela pourrait paraître évident à des personnes extérieures au système, mais des témoignages concordants (livres de Marc le Bris et de Rachel Boutonnet, messages reçus de nombreux enseignants du secondaire) montrent que des abus de cette nature sont courants.

### **b. Fonction de conseil.**

S'il constate des lacunes ou insuffisances au plan des contenus théoriques ou des techniques de classe, l'inspecteur se doit de donner les conseils adaptés afin de rectifier le tir. Il s'agit de remarques individuelles, personnalisées et focalisées sur la prestation du maître. Les critiques ne doivent porter que sur la qualité de la performance pédagogique personnelle (avec un jugement relatif). Elles peuvent faire usage de tests à chaud portant sur la totalité de l'effectif et doivent s'interdire toute dépendance vis à vis des modes pédagogiques éphémères.

### **c. Fonction de formation.**

L'inspecteur peut être amené à intervenir sur des regroupements de professeurs dans l'académie. Ex: Stages de présentation de nouveautés dans les programmes ou dans le matériel, mais aussi stages de formation à des **techniques de classe** qui sont parfois méconnues d'une partie du corps enseignant.

Cette fonction suppose beaucoup de "recul" c'est à dire la visite d'un très grand nombre de professeurs à tous niveaux et une grande connaissance du terrain (difficultés des différentes notions du programme, compétences exigibles des élèves à un niveau donné, etc.). Elle paraît donc difficilement compatible avec une rotation périodique rapide dans la fonction.

**d. Conclusion :** Nous préconisons des corps d'inspecteurs issus des enseignants du niveau correspondant, et ayant au moins 15 ans d'expérience professionnelle, sélectionnés sur la base de leur compétence disciplinaire et de leur performance formative reconnue, sur contrats renouvelables (choix par des commissions ad hoc). Une alternative serait que les inspecteurs exercent en tant que tels seulement à temps partiel.

## **5) Formation initiale des enseignants**

La formation initiale ne peut bien fonctionner que

- si l'enseignement secondaire est à nouveau capable de donner une culture générale avec un fort tronc commun littéraire et scientifique qui seul peut préparer à la spécialisation qu'apporte l'Université
- si l'Université sort du chaos actuel ! Ce point réclamerait à lui seul un rapport complet mais ne doit pas permettre de masquer les graves déficiences en termes de connaissances. Il convient notamment de recadrer de manière urgente le LMD.

Présenté avec l'objectif *a priori* louable de donner aux étudiants européens des points de repères communs, le LMD semble pour le moment devoir aboutir surtout :

- à une organisation générale qui morcelle les enseignements et l'évaluation en petits bouts dont la signification est contestable. Il conviendrait au contraire d'en revenir à des modules moins épars et moins nombreux - ou de mettre en place des mécanismes de regroupement thématique des modules.
- à un nivellement par le bas prévisible des contenus et des exigences, rançon d'une uniformité décrétée de manière bureaucratique sans concertation avec le terrain.

Il convient au contraire de reconnaître la richesse que constitue la diversité des traditions d'enseignement en Europe, et de permettre l'émergence de formations de qualité en autorisant la création de voies d'excellence à côté de voies plus standards ou de voies de remise à niveau, bénéficiant toutes de moyens adéquats et suffisants.

De manière générale, il faut éviter de toujours remettre à plus tard les choix à faire, et il convient donc d'éviter les "semestres d'orientation" et autres dispositifs analogues qui font parfois perdre un temps précieux. L'évaluation aux étapes antérieures doit être suffisamment crédible pour éviter de tels dispositifs (d'où notre proposition déjà évoquée d'instaurer des épreuves de spécialité au Baccalauréat). Il serait également nécessaire d'allonger l'année universitaire (réduite à 24 semaines seulement en cas de fonctionnement semestriel avec 2ème session en juin!) et de revoir à la hausse les horaires annuels d'enseignement.

De manière fondamentale, le pilotage des enseignements ne doit plus être sous la responsabilité des instances gestionnaires transversales, mais doit être laissé à l'appréciation des UFR et des Départements disciplinaires, seuls garants des contenus, du suivi de la progression sur plusieurs années, tout comme du sérieux de l'évaluation et de l'orientation des étudiants.

Indépendamment de ces nécessités, nous préconisons les évolutions suivantes :

- \* **Fondre les IUFM dans les universités**, pour redonner une place prépondérante à la formation disciplinaire à côté de quelques enseignements spécifiques (réflexion pédagogique - histoire des sciences, etc); dernière année comprenant un stage en classe sous la tutelle d'enseignants expérimentés.
- \* Instaurer un **CAPES avec Mastère** pour les enseignants devant exercer en Lycée
- \* **Créer une passerelle Doctorat -> Agrégation** (sur concours spécifique vérifiant l'aptitude pédagogique, et après avis du jury de Thèse).
- \* Attirer des étudiants de bon niveau dans les filières d'enseignement, par exemple au moyen d'un **système de bourses sur concours**, sur le modèle des ex-IPES.

## 6) Formation permanente

La formation permanente est une nécessité. Son but doit être en particulier de permettre aux enseignants de garder pendant toute leur carrière un contact vivant avec leur discipline et avec le développement des connaissances, ou d'envisager des évolutions thématiques. Elle ne doit pas être détournée insidieusement de ses objectifs : le mot d'ordre actuel *apprendre tout au long de la vie* n'est devenu une nécessité que parce que l'on sort aujourd'hui massivement du système scolaire, à tous les niveaux, en ne possédant justement pas les bases attendues au niveau correspondant. Cet état de fait, en outre, compromet la possibilité effective de mettre à jour ses connaissances, puisqu'on ne peut mettre à jour que ce que l'on possède déjà correctement. En d'autres termes, la formation permanente ne doit pas être un alibi pour réduire les exigences de la formation initiale, ni une solution de repli pour rattraper l'échec de celle-ci.

Outre la remise en ordre des missions dévolues à l'inspection, les mesures à prendre nous paraissent simples :

- \* Augmenter le nombre et la qualité des stages d'approfondissement disciplinaire
- \* Développer les lieux de réflexion au contact secondaire-supérieur (par exemple sur le modèle des IREM)

## 7) Outils de travail collaboratif

A l'ère de l'Internet et des outils modernes de communication, il convient de donner aux enseignants et aux élèves des instruments efficaces de partage de connaissances et de production de documents pédagogiques. A l'inverse, il faut se garder d'un enthousiasme excessif pour l'introduction de l'ordinateur en classe. L'usage pédagogique doit faire l'objet d'investigations systématiques avant d'être généralisé – et il n'est d'ailleurs pas du tout évident qu'il doive l'être au delà d'une petite fraction du temps de classe disponible<sup>25</sup>.

A partir du Lycée, l'Informatique peut apparaître en tant que Science à part entière et peut donc commencer à être traitée comme telle, particulièrement pour les élèves qui choisissent la voie scientifique ou technologique<sup>26</sup>.

Outre ces remarques générales, nos préconisations sont là aussi très simples :

<sup>25</sup> Cf. J.P. Demailly, *Rapport sur l'enseignement des sciences et sur l'environnement de travail des enseignants et enseignants-chercheurs*, Juillet 2001, <http://www-fourier.ujf-grenoble.fr/~demailly/rapport.html>

<sup>26</sup> Contrairement aux programmes scolaires actuels (et à ce qui ressort des propositions du rapport Thélot), qui réduisent souvent l'informatique à un simple avatar de la bureautique commerciale ou du surf sur Internet. L'apprentissage des bases d'un langage de programmation fondamental (C, C++, Python, ..., pour prendre les langages les plus modernes et les plus répandus) et de quelques algorithmes simples illustrant le cours de mathématiques ou les principaux concepts de la logique serait un progrès considérable. En l'état actuel de la situation, il faudra probablement du temps pour y parvenir dans notre pays. Comme preuve a contrario, le système d'exploitation libre Linux (qui anime aujourd'hui Google, des services entiers de la NASA, l'ensemble des studios hollywoodiens, et même une partie des réseaux informatiques des services ministériels français...) est un champ d'action de nombreux jeunes d'âge scolaire et de nombreux jeunes étudiants qui échangent ou diffusent leurs créations sur Internet. C'est le cas notamment dans un pays comme l'Allemagne – pour l'essentiel, hors du système éducatif lui-même !

\* Développer l'infrastructure existante (réseaux informatiques)

\* Donner des moyens (décharges, aide à l'édition) pour la production collaborative de documents pédagogiques en téléchargement libre, avec mécanisme de certification et d'évaluation (cf. <http://www.wikipedia.org>)

\* Aide à la production et à la diffusion de logiciels libres éducatifs  
(cf. <http://logiciels-libres-cndp.ac-versailles.fr/> )

Contact:

**Jean-Pierre Demailly**

Professeur IUF à l'Université de Grenoble I

Membre Correspondant de l'Académie des Sciences

Président du GRIP

Courriel : [demailly@fourier.ujf-grenoble.fr](mailto:demailly@fourier.ujf-grenoble.fr)